

ANÁLISE DAS DECISÕES DE PLANEJAMENTO DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE: UM ESTUDO DE CASO

Elizângela Cely da Silva Oliveira¹

José Henrique dos Santos²

Resumo: O planejamento é uma tarefa docente que envolve a previsão das atividades didáticas, sua revisão e adaptação ao longo do processo de ensino. O objetivo desta pesquisa foi analisar o planejamento de aula de uma professora iniciante, com cerca de nove meses de experiência profissional. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter descritivo, utilizando como método o estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados consistiram em duas entrevistas estruturadas e um caderno de campo. Os resultados indicam predominância da explicitação dos conteúdos das aulas de forma genérica e a utilização do método global. As principais dificuldades previstas pela professora referiam-se ao comportamento disruptivo dos alunos. A docente identificou as meninas como apresentando nível inferior de habilidade. As aulas foram avaliadas como satisfatórias, uma vez que os objetivos propostos foram alcançados. A partir da segunda aula, a professora passou a implementar estratégias de diferenciação do ensino voltadas às alunas com menor nível de habilidade. Conclui-se que o planejamento docente constitui uma ferramenta fundamental para garantir a aprendizagem dos alunos, sobretudo no caso de professores iniciantes. Além disso, é necessário conhecer os conhecimentos prévios dos estudantes para planejar e adequar as atividades pedagógicas. A reflexão sobre a prática revela-se uma ferramenta essencial para a formação docente em serviço, pois possibilita ao professor analisar continuamente sua atuação, mobilizar saberes e ampliar seu repertório de experiências.

Palavras-chave: Educação Física; planejamento; professores iniciantes.

ANALYSIS OF PLANNING DECISIONS BY A BEGINNING PHYSICAL EDUCATION TEACHER: A CASE STUDY

Abstract: Planning is a teaching task that involves forecasting instructional activities, as well as revising and adapting them throughout the teaching process. The objective of this study was to analyze the lesson planning of a beginning teacher with approximately nine months of career

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e graduada em Educação Física pela mesma instituição. Coordenadora e professora do curso de Educação Física da UNIABEU (Licenciatura e Bacharelado). Professora da Educação Básica na SEEDUC – RJ e na Rede Municipal de Itaguaí. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5905-9208>

² Doutor em Ciências da Educação – Motricidade Humana pela Universidade de Lisboa/PT. Professor Associado IV do Departamento de Educação Física e Desporto e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Líder do grupo de pesquisa em Pedagogia em Educação Física e Esporte (PROFE/UFRRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2159-6611>

experience. This qualitative, descriptive study used a case study approach, with data collected through two structured interviews and a field notebook. Results indicate a predominant focus on describing lesson content in a generic manner and the application of the global method. The primary difficulties anticipated by the teacher were disruptive student behavior. The teacher identified female students as having a lower skill level. Lessons were evaluated as successful since the objectives were achieved. Starting from the second lesson, differentiated instruction was implemented for less skilled female students. The study concludes that lesson planning is an essential tool for ensuring student learning, particularly for novice teachers. Understanding students' prior knowledge is necessary for effective planning and activity adjustment. Reflection serves as an efficient tool for teacher development during professional practice, allowing educators to continuously analyze their practice, mobilize knowledge, and expand their repertoire of experiences.

Keywords: Physical Education; planning; beginning teachers

Introdução

Oriunda do Latim *Planus*, que significa “plano, chão, nivelado”, a palavra “planejar” tem como significado, “construir um esquema”. Nesta expressão está contida uma metáfora, uma vez que faz lembrar algo esquematizado ou desenhado em uma superfície lisa ou em um papel. É uma expressão recente, surgida no século XX (Trevisan, 2015). A percepção da necessidade de planejamento advém, portanto de um ambiente externo à escola, no entanto, esta escola foi se adequando a essa necessidade, manipulada por vezes pelos interesses políticos vigentes, vivenciou uma história de transição de planos de ensino até chegar ao que temos hoje: o planejamento de ensino do professor, baseado no plano da escola, emitido pela rede de ensino (Fernandes, 2014).

Dessa forma o planejamento do professor abrange pensamentos e decisões pré e pós-aulas relacionadas aos conteúdos, à organização e gestão de pessoas, materiais e espaço físico, e avaliação do processo ensino e aprendizagem. Se estabelece como um aspecto fundamental do processo educativo, sendo estruturado e concebido num esforço íntimo e mental do professor, se constituindo, assim, na interface entre o currículo e o ensino (Januário, 1996).

É uma tarefa docente que abrange tanto a previsão das atividades didáticas no que diz respeito à sua organização e coordenação diante dos objetivos propostos, quanto à sua revisão e ajustamento no desenrolar do processo de ensino. É um modo para preparar as ações dos professores, mas também é um momento de pesquisa e reflexão nitidamente ligado à avaliação (Libâneo, 1996).

O ser humano está sempre testando maneiras de transformar suas ideias em realidade e, mesmo de forma inconsciente ou ineficaz, em tudo o que faz, se utiliza do

que é fundamental para se planejar, que é divisar o futuro, analisar a realidade e propor ações e atitudes para transformá-la (Gandin, 2001). O planejamento se caracteriza, portanto, como um instrumento de organização, de decisão com a intenção de proporcionar maior eficiência à ação humana (Gandin, 1999).

O planejamento é o processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são parte da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está permeado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. O que permite afirmar que os elementos do planejamento escolar: objetivos, conteúdos, métodos, estão impregnados de implicações sociais e por isso têm um significado genuinamente político. Por esse motivo o planejamento é uma atividade de reflexão a respeito das opções e ações docentes. Se não houver uma reflexão acerca do rumo que deve ser dado a esse trabalho, professores e alunos estarão entregues aos destinos preparados pelos interesses dominantes na sociedade (Libâneo, 1996).

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes de qualquer coisa, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas e, que devem ter como referência permanente as situações didáticas concretas, que são as situações reais da escola, do contexto, da sala de aula e dos alunos (Libâneo, 1996).

Para que o planejamento seja eficaz é preciso que o mesmo funcione como um guia de orientação, possuindo uma ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade (Libâneo, 1996).

Existem três tipos de planejamento: o plano da escola: documento global que expressa orientações gerais que resumem a ligação da escola com determinado sistema escolar mais amplo, além da relação com o projeto político pedagógico da escola propriamente dito; o plano de ensino: também conhecido como plano de unidades, que contém a previsão de objetivos e atividades do trabalho do professor para um ano ou semestre, e constitui-se em um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais que contém objetivo e tarefas específicas, conteúdo e desenvolvimento metodológico; e o plano de aula, que é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para

uma aula, ou para um conjunto de aulas, e por isso contém um caráter bastante específico (Libâneo, 1996). Este estudo se debruça exclusivamente sobre os planos de aula.

Considerando o processo de ensino como uma atividade que ocorre a partir do envolvimento entre professor e aluno no qual o professor coordena as atividades a fim de que ocorra a aprendizagem dos alunos, é possível afirmar que a aula é a forma didática básica de organização do processo de ensino. Cada aula é uma situação didática específica, em que objetivos e conteúdos são combinados com métodos e estruturas didáticas, para gerar principalmente a assimilação ativa de conteúdos e habilidades pelos alunos. É preciso considerar, portanto que o que temos geralmente não é apenas uma aula, mas um conjunto de aulas, pois os resultados do processo de ensino não podem ser conseguidos instantaneamente, sendo obtidos mediante trabalho continuado do professor, estruturado no plano de ensino e planos de aula (Libâneo, 1996).

Saber como os professores tomam suas decisões de planejamento é importante, pois, tais decisões se relacionam às suas crenças e teorias intrínsecas, além de refletir o conhecimento docente, os julgamentos e como estes processam e respondem às necessidades do contexto educativo. Isso porque as crenças e valores dos professores influenciam diretamente em suas decisões de planejamento, bem como o desenvolvimento do conteúdo e a organização da classe (Januário, 1996; Cely, 2015).

Para ensinar educação física é preciso considerar as dificuldades e possibilidades que a realidade da escola lhe apresenta. Não estamos mais vivendo um período de ênfase na performance esportiva, mas é preciso compreender que as habilidades ficam à mostra, o que pode provocar o afastamento dos alunos menos habilidosos, ao se sentirem expostos (Darido, 2007; Cely, 2015).

Diante disso, o objetivo desse estudo foi analisar as decisões de planejamento de uma professora de Educação Física iniciante por três aulas consecutivas com a intenção de verificar como ela responde às diferenças de habilidades entre os alunos.

Metodologia

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza descritiva, e a opção metodológica foi o estudo de caso (Yin, 2015). Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados duas entrevistas estruturadas que foram aplicadas da seguinte forma: uma antes e outra depois de cada aula analisada. As entrevistas seguem o modelo proposto por Januário (1996). Além disso, utilizou-se um caderno de campo para registro das observações.

Assim, este estudo teve como objetivo analisar as decisões de planejamento de uma professora iniciante (Huberman, 2000), por três aulas consecutivas, em seu momento pré-aula, para verificar seus objetivos, atividades, estratégias e alternativas para lidar com os imprevistos; e no momento após cada aula, a fim de verificar sua avaliação a respeito de sua própria intervenção, suas ilações e suas perspectivas para as aulas seguintes (Januário, 1996).

Esta pesquisa, ainda que trate sobre o planejamento da professora, não buscou informações em documentos escritos, esteve focada no planejamento verbalizado. Não há, no entanto, alguma discordância acerca da importância do planejamento escrito, no entanto o que foi considerado mais importante para essa pesquisa foi obter a informação oral daquilo que a professora estaria realizando naquele dia, do que estaria em sua mente. Ainda é necessário esclarecer que a docente não dispunha de planejamento escrito, embora ele não fosse objeto de nosso estudo.

Existem muitos questionamentos de professores sobre a importância de se ter planejamentos escritos. Molina Neto (1996) aponta que muitos docentes consideram que planejar de forma escrita seja algo desnecessário e burocrático, sendo ainda considerada uma tarefa feminina, e que por isso, preferem realiza-lo mentalmente, ou de forma oral. As perguntas utilizadas para verificar o planejamento e as análises que a professora fez dele, estão no Quadro 1.

Sobre a escolha do sujeito da pesquisa, a amostragem foi intencional e conveniente. No modelo de Huberman (2000), adotado neste estudo, um professor iniciante tem até três (3) anos de entrada na carreira docente. A opção por uma professora iniciante deu-se pela importância do planejamento nesta etapa do desenvolvimento profissional docente (Silva et al., 2026).

O sujeito de nossa pesquisa, recebeu o nome fictício de “professora Camila”, a fim de preservar sua verdadeira identidade. Na ocasião, ela estava com nove meses de experiência profissional, cursou sua graduação em uma Faculdade privada e lamentava não ter tido a oportunidade de realizar os estágios da forma como gostaria. Em muitos momentos reclamava das situações que enfrentava e mencionava ter pensado em desistir do magistério. A professora mencionou que o fato de sua mãe também ser professora, ao mesmo tempo em que lhe dava alguma segurança por causa dos seus conselhos e incentivos, também lhe aumentava a responsabilidade.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Pública na região da baixada fluminense onde a professora Camila lecionava. A turma acompanhada foi de nono (9º) ano de escolaridade

A entrevista pré-aula teve como objetivo revelar os planos de aula da professora, ou seja, suas atividades, estratégias, alternativas, como lidava com as diferenças de habilidades entre os alunos, o que previa como problemas para cada aula e quais estratégias pretendia aplicar para solucioná-los. A entrevista pós-aula, por sua vez, teve por objetivo levar a docente a analisar sua aula a partir dos objetivos propostos, destacar o que poderia ser modificado para um melhor andamento da aula, propor adequações das atividades ao nível de habilidades dos alunos, e, o que deveria ser trabalhado nas aulas seguintes, a partir dessa experiência.

Quadro 1: Entrevistas Pré e Pós Interativas

Entrevista Pré-Interativa Retrospectiva de planejamento	Entrevista pós-interativa Retrospectiva de planejamento
1- Qual ou quais os seus objetivos para a aula de hoje?	1- Gostou da aula? Por quê?
2- Qual a sua expectativa para o alcance destes objetivos pelos alunos desta turma?	2- As situações de prática foram adequadas aos alunos com diferentes níveis de habilidade? Por quê?
3- Há algum aluno ou grupo que mereça atenção mais específica em relação ao processo de aprendizagem? Por quê?	3- Que estratégias utilizou para atender aos diferentes grupos de habilidades necessidades dos alunos? Por quê?
4- Em vista deste aspecto, que estratégia de ensino pretende utilizar?	4- Os objetivos que tinha em mente foram atingidos?
5- Que dificuldades acha que poderá enfrentar nesta aula? Em vista disso, que alternativas possui?	5- Se tivesse que dar a mesma aula alteraria alguma coisa?
	6- Face a estes aspectos, que pensa em fazer para a próxima aula?

Fonte: Januário (1996)

O conteúdo das entrevistas foi gravado e transcrito. Os dados foram tratados mediante análise de conteúdo, cuja categorização seguiu o processo denominado “caixas” em que o sistema de categorias é definido previamente com base na teoria utilizada (Bardin, 2016). Os dados do caderno de campo foram analisados e interpretados a partir das observações realizadas. Os procedimentos da pesquisa foram aprovados pelo comitê de ética na pesquisa da UFRRJ, sob o Parecer N° 494/2014, constante do processo N° 23083.008523/2014-31.

Resultados

Com base nas categorias estabelecidas: Objetivos; Estratégias de Ensino; Dificuldades; Alternativas; Percepção; Estratégias, os resultados estão abaixo apresentados (Januário, 1996).

Quadro 2 – Planejamento de Ensino da Professora Camila.

CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS
Objetivos	Explicitados de forma genérica, sem detalhamento de conteúdos ou atividades
Estratégias de Ensino	Método Global
Dificuldades	Comportamento dos Alunos
Alternativas	Modificar postura; progressão pedagógica; medidas coercitivas
Percepção	Na Terceira aula, referente às diferenças de gênero
Estratégias	Atuação Diferenciada para as Meninas

Fonte: Elaborado pelos autores

Ao ser indagada sobre quais seriam os objetivos para cada uma de suas três aulas, as respostas da professora foram pouco específicas, relatando predominantemente conteúdos não apropriados para uma aula, mas sim para uma unidade inteira. Dessa forma, respostas tais como “*O objetivo da aula de hoje é trabalhar o Basquetebol*”, foram comuns às três aulas em que a docente foi entrevistada. Assim, os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas não foram mencionados, ficando de forma genérica subentendido que o “basquetebol” seria desenvolvido.

O ato de responder dessa forma às entrevistas pode representar alguma dificuldade da docente em pensar antecipadamente as atividades e conteúdo da aula, alguma dificuldade de expressar-se, ou ainda a insegurança de saber que estava sendo observada. Mas é provável que a inexperiência tenha sido o pano de fundo desse comportamento.

Ter clareza do que vai ser feito durante a aula é importante para o professor iniciante, pois a pré-visualização do cenário de aula, das atividades a serem realizadas, diminui a insegurança, tira a sensação de não saber qual será o próximo passo, ameniza as dificuldades em lidar com os imprevistos, uma vez que uma aula não é um momento estático, previsível, pelo contrário (Januário, 1996; Cely, 2015).

Libâneo (1996) afirma que o planejamento não garante por si só o desenvolvimento do processo de ensino, até porque a sua formulação se dá em função da

direção, organização e coordenação do ensino. É necessário que os planos estejam constantemente ligados à prática, de maneira que possam ser revisados e refeitos.

A ação docente vai se revestindo de eficiência na medida em que o professor vai ganhando e enriquecendo suas experiências ao enfrentar situações concretas de ensino. Dessa forma, para planejar o professor se serve, por um lado, dos conhecimentos do processo didático e metodológico específicos para o ensino de sua disciplina/matéria e de outro lado, da sua própria experiência prática. Para isso é preciso que a cada etapa do processo de ensino, o professor vá registrando em seu plano de ensino, novos conhecimentos e experiências. Assim estará criando e recriando sua própria didática, estará enriquecendo sua prática profissional e adquirindo segurança. Agindo dessa forma o professor estará usando o seu planejamento como oportunidade de reflexão e de avaliação da sua própria prática, além de tornar seu trabalho mais leve, uma vez que a cada ano estará agregando novos conhecimentos, não mais partindo do zero (Januário, 1996; Libâneo, 1996; Tardif, 2014; Cely, 2015).

Dando continuidade à análise do planejamento da professora Camila, este aponta que as suas estratégias para as aulas se concentraram no método global em que o aluno desenvolve a prática no contexto pleno do jogo (Santana, 2001; (Tolves; Delevati; Sawitzki, 2014). A escolha de uma estratégia de aula deve sempre levar em conta aspectos importantes tais como: os objetivos da aula, a turma e suas características, o tempo que se tem para o desenvolvimento das atividades, materiais e etc. (Libâneo, 1996).

Mesmo tendo identificado problemas de comportamento da turma, os quais *atrapalhavam* sua atuação a ponto de levá-la à decisão de mudar de postura, a professora optou pelo método global para ensiná-los. Os conteúdos que ela pretendia desenvolver seriam as regras do basquetebol, e de acordo ainda com sua percepção a respeito da turma, os alunos não respeitavam as regras, não respeitavam o que ela propunha.

Há que se considerar, no entanto, que o método global, que tem o jogo como estratégia de ensino, muitas vezes é utilizado devido à escassez de materiais para as aulas, o que não se observou na realidade investigada.

Ao observar as aulas, no entanto, o que se pôde notar, é que, por tratar-se de uma turma de nono ano do ensino fundamental, os alunos conheciam de maneira geral algumas regras do basquetebol, e ficavam irritados, pois quando o jogo ganhava fluidez, a professora parava para explicar algo que perceptivelmente, na concepção deles, eles já

dominavam. Ou ainda parava a turma por uma falta que não ocorrera de fato, o que os deixava ainda mais irritados. Sobre as dificuldades previstas afirmou:

É... eles aceitarem a regra, ainda mais que é basquete, qualquer coisinha é falta, então isso aí vai ser uma dificuldade pra eles (EPI-2, linhas 22, 23).

É, é essa mesmo, aos poucos introduzir, porque o basquete por si só é um jogo meio parado, assim pra iniciante, né? porque são, é, muitas faltas né? faltinhas, qualquer coisa é falta, então eu vou aos pouquinhos eu vou introduzindo pra eles (EPI-2, linhas 25, 28).

É importante que o professor tenha sempre o cuidado de observar a classe para a qual vai lecionar, e que assim, possa conhecer o nível de aprendizagem em que eles se encontram, para, a partir do que eles já conhecem instigá-los para que se desenvolvam ainda mais. Quando os conhecimentos prévios são valorizados, o aluno se sente valorizado, desafiado, e, assim há maior fluidez nas aulas.

A realização de uma diagnose se apresenta como um ponto importante no trabalho docente, pois, possibilitará um trabalho adequado ao nível de habilidade e respeitará aquilo que o aluno já conhece. A avaliação diagnóstica dos seus alunos não apareceu nas respostas e nem nos diálogos realizados com a professora Camila. Mas na prática, percebeu-se que a cada aula o conhecimento dos alunos acerca do conteúdo era identificado e considerado por ela.

O processo de ensino envolve a assimilação de conhecimento, porém inclui outras tarefas. Para que ocorra verdadeiramente a assimilação ativa, o professor precisa definir previamente os objetivos de ensino, explicar o conteúdo, provocar os alunos a fim de detectar o que eles já conhecem acerca do tema, estimulando-os a quererem conhecer o conteúdo novo. Também é fundamental que o docente transforme aquele conteúdo em algo significativo e compreensível para seus alunos, além de identificar o nível de capacidade cognoscitiva dos alunos, saber qual o método mais eficaz para ensiná-los, e não apenas para os alunos hábeis, mas a todos (Libâneo, 1996).

Convém ressaltar que uma professora iniciante precisa aprender, receber orientação em sua formação e estágio supervisionado para não se colocar em situações em que seus conhecimentos e sua segurança fiquem postas à prova diante dos alunos. Dessa forma é preciso pensar uma formação de professores que se utilize de reflexão, análise das práticas e estudos de casos, o que pode garantir uma formação mais aproximada da realidade (Cely, 2021).

As dificuldades previstas estiveram relacionadas a aspectos atitudinais, especificamente a problemas comportamentais dos alunos. No entanto, conforme já explicitado, tais problemas de comportamento ainda que existissem de fato, na aula observada, foram fruto das intervenções da professora. O método global, de acordo com Santana (2001), consiste exatamente em ensinar o aluno enquanto ele está praticando o jogo, porém, a professora estava exigindo dos alunos, conhecimentos muito aquém do que eles possuíam, parando o jogo para explicar regras que eles já compreendiam o que causava os problemas mencionados por ela nas entrevistas.

(...) a dificuldade é de comportamento, porque os meninos são muito rebeldes nessa turma. Só comportamento (EPI-1, linhas 41,42).

Semana passada houve uma ocorrência muito assim, eu discuti..., eles discutiram, houve uma confusão, (...) eu sou uma pessoa liberal, uma professora liberal né, liberal entre os... (gestos mostrando os alunos), né, mas com essa turma eu não serei mais liberal como eu sou com as outras (EPI-1 – linhas 46,48).

Ah! eu sou liberal, por exemplo: eu dou uma proposta e se eles não gostarem da proposta e me derem uma outra proposta, se essa for legal, eu até aceito, mas agora não, com essa turma, é a minha proposta e pronto e acabou! Não tem, não vou abrir mais espaço pra eles não (EPI-1, linhas 56,59).

Todas essas situações são comuns a professores iniciantes. Mas é possível acreditar em uma formação de professores que diminua essas inseguranças. Em diálogo com a pesquisadora, a professora sujeito da pesquisa mencionou não ter realizado o estágio supervisionado adequadamente devido aos horários da faculdade e do trabalho, e mencionou a dificuldade em adaptar-se à escola diante dessa carência de vivência.

O Estágio supervisionado possibilita a entrada no futuro ambiente de trabalho, a relação com os alunos e com a prática docente, antes da entrada como professor na escola, criando experiências reais, supervisionadas por um professor experiente, que em diálogo com os demais saberes da formação de professores, concederão maior repertório e segurança ao estagiário (Pimenta; Lima, 2009; Sarti; Bueno, 2017).

As alternativas previstas para solucionar eventuais dificuldades foram: mudança na postura docente; adoção de uma progressão pedagógica durante o jogo; e o uso de medidas coercitivas para corrigir comportamentos desviantes.

Ainda na entrevista pré-aula, a professora mostrou já ter realizado uma reflexão a respeito de sua prática, por isso mencionou que precisava mudar enquanto professora daquela turma. Estaria sendo “liberal” demais, ou seja, permitia que os alunos tomassem decisões que deveriam ser tomadas por ela. O professor iniciante tende a ser mais

rigoroso, inflexível, prefere que prevaleça o que ele entende por correto também pela dificuldade que possui para gerir esse tipo de situação em que o aluno, crendo ter liberdade para isso, tenta impor aquilo que deseja que seja feito nas aulas. Exatamente o que Schön (1992) propõe ao professor que, ao se deparar com uma situação problema, analise-a e pense em uma possível solução, e é exatamente o que Camila faz.

Nota-se que ela veio preocupada com a situação ocorrida na aula anterior, momento em que a pesquisa nem tinha sido iniciada ainda, mas, ela relatou, e isso é riquíssimo, pois foi possível detectar o relato de um conflito comum a essa fase da vida de um professor. Com o tempo esse professor vai compreender que é possível negociar com os alunos, ou até mesmo ouvi-los, mas sem abrir mão de seu planejamento. Há caminhos que possibilitam ao professor fazer exatamente o que fora pensado, ainda que o aluno faça parte da “decisão” em alguns momentos. Mas para Camila isso parecia muito difícil, ela estava decepcionada com a situação, pois a turma que parecia ser amiga estava agora reivindicando seus desejos. Essa situação levou a docente a uma reflexão acerca de sua função, do seu comportamento enquanto professora e o que ficou claro é que ela compreendeu que seu papel não era ser amiga dos alunos, era ensiná-los.

Quanto à sua percepção acerca das diferenças de habilidade entre os alunos, esta foi sinalizada apenas na terceira aula e, ainda assim, referindo-se estritamente às questões de gênero, em detrimento das diferenças de habilidade dos alunos. Isso pode ter ocorrido a partir do processo de reflexão da professora acerca da própria entrevista realizada nas três aulas consecutivas, essa experiência pode ter levado a docente a essa reflexão, então, possivelmente esta resposta seja fruto de uma reflexão gerada diante da problemática de *que haveria ou não alunos com diferentes níveis de habilidade?*

Dessa forma, a professora lembrou-se de que as alunas possuíam um nível de habilidade inferior ao dos meninos. Pesquisas realizadas com meninas e meninos de sete a catorze anos, indicam menor desenvolvimento motor das meninas (Okano *et al.*, 2001; Carminato, 2010). Já em estudo mais recente realizado por Medeiros, Zequinão; Cardoso (2016), as meninas demonstraram maior nível de habilidade motora.

De acordo com Aniszewski e Henrique (2023, p.7)

A priorização de conteúdos que atendem majoritariamente aos meninos, a adoção de pedagogias demasiadamente centradas no aprendizado técnico e a competitividade fomentada nos jogos induzem a um ambiente que estimula a comparação social e, consequentemente, exclui aqueles que não correspondem ao padrão de competência valorizado no contexto letivo estabelecido sob esta dinâmica.

Camila, após uma reflexão identificou essa dificuldade e, na terceira aula, dedicou atenção específica a essas alunas, exercendo uma diferenciação de ensino minimamente³, visando minimizar tais diferenças e oportunizar a essas alunas uma experiência mais efetiva, oferecendo-lhes ajuda, *feedbacks*, contato visual e mais oportunidades de prática, em que a realização do jogo ocorreu mediante a separação de meninas e meninos. Essa reflexão gerou mudança no comportamento da professora iniciante, e, um aperfeiçoamento de sua prática. Schön (1992) afirma que existem conhecimentos que só são desenvolvidos com a experiência.

No que se referem às entrevistas pós-aula, foram identificadas as seguintes categorias:

Quadro 3 – Avaliação das Aulas da Professora Camila

CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS
Avaliação da aula	Aulas boas – aspectos atitudinais
Alcance dos objetivos	Alcançados
Situações de ensino diferenciado	A partir da segunda aula
Alternativas possíveis	Intervir mais, corrigir regras, conceitos
Ações consequentes	Mudança na postura e estratégias de aula

Fonte: Os autores

As aulas foram todas avaliadas pela docente como “boas”, tendo como referência os aspectos atitudinais dos alunos, configurados no comportamento e no respeito às direções conferidas pela professora. Para ela os objetivos das três aulas foram alcançados, com as situações de prática adequadas ao nível de habilidade dos alunos.

Foram, porque eles jogaram o que realmente queriam, então, eles já estão habituados a jogar o futsal e o basquete, as meninas jogaram basquete e queimado, então, eles estão habituados e sabem jogar (EPOI-1, linhas 9, 11, 13).

Foram [os objetivos alcançados] meus objetivos eram eles jogarem o, o basquete, que está difícil esse bimestre, (risos) ver eles jogando basquete, e as meninas, algumas meninas também jogaram tanto. Até uma que estava passando mal jogou bola, basquetebol. Então (...), foram concluídos [os objetivos] (sic!) (EPOI-2, 28, 30, 33).

Foram. Foram atingidos porque eu consegui dar os três..., as duas regras principais que eu tinha em mente de passar pra eles que é mais difícil, três segundos é..., 24 segundos pra... é, 10 segundos pra passar de um

³ Ensino Diferenciado Minimamente é aquele cujos objetivos e atividades são iguais para todos os alunos e/ou grupos de alunos, no entanto, o professor dispensa atenção diferenciada, específica a cada diferença, dificuldade ou necessidade dos seus alunos (JANUÁRIO, 1996).

campo pro outro, 3 segundos lá no garrafão, então essa aí... que eles demoram muito no garrafão. Gostam de perturbar o outro, *ensebar*, então eles é... aceitaram os três segundos e não fizeram mais a *ensebação* (sic!) (risos) com o outro coleguinha já. Ah! Então eu gostei (EPOI-3, linhas 25, 31).

Notou-se uma crescente mudança na elaboração das aulas da professora Camila durante as três aulas ministradas. Na primeira aula, os alunos tiveram uma aula livre, ou seja, fizeram aquilo que queriam e o que não gerava conflitos, justamente o que a professora temia.

Nas aulas subsequentes observaram-se mudanças, em que a docente começou a implementar seu planejamento, com aulas voltadas para a aprendizagem do Basquetebol, de suas regras e conceitos, e, foi realizando ajustes em sua prática que configuraram aprendizagens significativas no desenvolvimento de sua própria didática.

Assim na segunda aula, notou-se que seus objetivos foram mais específicos, o que permaneceu na terceira aula:

Os objetivos de hoje é o basquete (sic!); ensinar a eles a regra básica. Jogar o basquete, o desporto em si com regras básicas. Primeiro eles vão jogar sem regra nenhuma, do que eles acharem ser regra, e depois eu vou introduzindo as regras, as básicas, mas eu vou introduzindo ao longo dos jogos (EPI-2, linhas 4, 8).
Mais regras de jogo pra eles. Introduzir mais regras de jogo (EPI-3, linha 4).

Uma vez que ela verbalizava seu planejamento, é possível que essa reflexão a tenha levado a uma nova construção pedagógica em que suas aulas seriam direcionadas por um objetivo, com atividades conectadas a eles. Ela reconhece as dificuldades em trabalhar o conteúdo proposto pela rede, no entanto, encara esse desafio bastante complexo para ela, principalmente por ser uma professora novata em uma turma de nono ano, alunos que estão na fase da adolescência.

Diante dessas questões Camila mostrava-se insegura, com suas preocupações direcionadas exclusivamente para a sua sobrevivência. Para ela, era importante agradar aos alunos, pois, possuía uma autoridade fragilizada pela insegurança, e os alunos, logicamente, se aproveitavam disso para fazerem valer suas vontades na aula uma vez que ela não desejava desagradá-los. Não era fácil para ela, lidar com uma turma tão difícil. Mais de uma vez relatou que os alunos não respeitavam o que ela estabelecia, e por isso mesmo, já teria pensado em desistir da profissão.

De acordo com Gonçalves (2000) a fase do início da carreira é caracterizada pelo “choque de realidade”. Costa (2013) afirma que esta fase está relacionada a uma luta pessoal do professor, a qual envolve a vontade de se firmar na profissão, ou, de outra forma, a vontade de abandoná-la devido aos fatores negativos ligados à inexperiência.

Mesmo diante desses desafios, sua percepção da necessidade de mudanças nas estratégias pedagógicas foi sinalizada a partir da segunda aula, em que, a partir da reflexão sobre o ensino, a professora previu iniciar o jogo intervindo em maior grau para o cumprimento das regras do jogo. Todos os ajustes para aulas posteriores se relacionaram ao ensino de regras e conceitos, bem como ao aprofundamento dos conteúdos.

Diante de algumas dificuldades com a assimilação do conteúdo das aulas, a professora Camila decidiu rever suas estratégias, e, reconheceu que seria preciso intervir mais, corrigir mais, tanto as regras quanto os conceitos. Mesmo sabendo que isso poderia gerar conflitos, temendo isso inclusive, ela interveio, corrigiu, incentivou e cobrou melhor desempenho de seus alunos. E nesse exercício, ela foi adquirindo mais segurança para atuar em suas aulas. Esse olhar para sua própria prática é fundamental para a aprendizagem da docência nos primeiros anos da prática docente.

Logicamente essa intervenção está longe da ideal, uma vez que consistiu exclusivamente em uma pesquisa, mas, seria interessante que a esses professores, fossem oferecidas tutorias, acompanhamentos, momentos em que estes pudessem verbalizar e analisar sua prática de maneira que extraísse ensinamentos, momentos esses em que pudesse trocar experiências com alguém mais experiente que o ajudasse nesse momento delicado da indução profissional.

Esse momento inicial da carreira vem sendo descrito como uma fase de *sobrevivência* e *descoberta*. No que se refere à *sobrevivência*, aquilo que costumadamente se chama de *choque de realidade*, é o momento em que o professor iniciante é confrontado com a complexidade da sua situação profissional. A partir desse momento, problemas comuns à vida de um professor, mas que muitas vezes não eram tão conhecidos por estes iniciantes, passam a fazer parte de seu cotidiano, o que abala suas estruturas, fazendo muitas vezes com que alguns desistam da profissão ainda no início (Sarti, Bueno, 2017).

Quanto a aspectos relacionados à descoberta, o que se evidencia na prática do professor iniciante é a experimentação, além da realização pessoal por estar em uma

situação de responsabilidade (como professor) e fazer parte de um corpo profissional (Huberman, 2000).

Considerações finais

Ao planejar as aulas, a professora apresentou maior preocupação com a reação dos alunos às suas intervenções, sendo considerado normal para uma professora iniciante.

Por esse motivo, a avaliação positiva das aulas estava associada à ausência de problemas na interação com os alunos, negligenciando aspectos fundamentais como o ensino e a aprendizagem do conteúdo.

Um acompanhamento para professores iniciantes amenizaria dificuldades dessa fase inicial, possibilitando a esse docente amadurecimento mais saudável, fruto de suas experiências de ensino, com menos traumas e menos desistências da profissão.

Ao considerar as atividades adequadas ao nível de habilidade, a professora se referiu sempre àqueles alunos que foram capazes de realizá-las. Quanto aos alunos com menor nível de habilidade na atividade proposta, identificou as meninas como tendo menos habilidades e passou a implementar ações de diferenciação por meio de atenção diferenciada, *feedbacks* e monitoramento.

Destaca-se a importância de se conhecer o nível em que os alunos se encontram o que sabem aquilo que são ou não capazes de realizar, para que o planejamento seja adequado a suas possibilidades e os desafie a superar limites. É preciso partir do conhecimento prévio dos alunos, para que se torne um trabalho educativo de qualidade.

A reflexão é importante ferramenta na formação de professores, devendo ser estimulada, orientada e sistematizada inclusive na formação inicial, nas oportunidades de prática, sobretudo nos estágios supervisionados, que devem ser realizados de maneira adequada.

É possível notar tímida mudança na elaboração das aulas, o que pode ter ocorrido a partir do desenvolvimento da pesquisa, forçando de certa forma a docente a pensar mais acerca da elaboração de suas aulas. A percepção da necessidade de mudanças de postura pedagógica e trato do conteúdo no decurso das três aulas denota ser fruto de reflexão e aprendizagem da professora (Schön, 1992), reforçando a concepção de que a prática se apresenta como *locus* gerador de saberes (Tardif, 2014).

Referências

- ANDRÉ, M. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.
- ANISZEWSKI, Ellen; HENRIQUE, José. RELAÇÃO ENTRE A SATISFAÇÃO DA COMPETÊNCIA, AUTONOMIA E VÍNCULOS SOCIAIS E O DESINTERESSE PELAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/36854>. Acesso em: 14 set. 2025.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na educação física - uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, dez. 2002. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2635/1261>>. Acesso em: 05 dez. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.2635>.
- CARMINATO, R. *Desempenho Motor de Escolares Através da Bateria de Teste KTK*. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Física, Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- CELY, E. *O Ensino Diferenciado na Educação Física escolar: Seropédica, RJ*. 2015. 225p Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.
- CELY, E. et al. Um olhar no espelho: percepções de uma professora supervisora de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 13, p. e387101321305-e387101321305, 2021.
- COSTA, B. O. *Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?* 2013.119 f. Dissertação de Mestrado, UFRRJ, 2013.
- FERNANDES, Fabiana Silva. *Planejamento educacional: uma abordagem histórica*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 19, n. 1, p. 25-34, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2612>. Acesso em: 12 jun. 2026.
- GANDIN, D. *A Prática do Planejamento Participativo*. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GANDIN, D. *Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade*. Currículo sem Fronteira, v.1, n. 1, jan./jun., 2001.
- GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora. p. 141-170, 2000..
- HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

JANUÁRIO, C. *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Editora Almedina. 1996. 219 p.

LIBÂNEO, J. C. A Importância do Planejamento Escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 221-247. (Magistério Segundo Grau).

GONÇALVES, J. A Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*, Lisboa, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

MEDEIROS, P.; ALMEIDA, M.; CARDOSO, F. A influência do Desempenho Motor no "status" social percebido por crianças. *Revista Brasileira da Educação Física e Esporte*, São Paulo, p.1069-1076, 2016. Trimestral.

MOLINA NETO, Vicente. *La Cultura Docente del Profesorado de Educación Física de las escuelas publicas de Porto Alegre*. (Tese de Doutorado). Barcelona: Universidad de Barcelona, 1996.

OKANO, A. et al. Comparação entre o desempenho motor de Crianças de diferentes sexos e grupos étnicos. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, Brasília, v. 9, n. 3, p.38-44, jul. 2001.

SANTANA, W. C. *Futsal Metodologia da Participação*. 2ª edição. Londrina, PR. Lido, 2001.

SARTI, F. M.; BUENO, M. C. Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores. *Revista Educação em Questão*, v. 55, n. 45, p. 227-253, 2017.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Leiciano Costa et al. PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE: DESAFIOS E PRODUÇÃO DE SABERES. *Revista Tópicos*, v. 4, n. 35, p. 1-27, 2026.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOLVES, Bruno César Flores; DELEVATI, Maurício Kucera; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Métodos parcial, global e de jogos condicionados no ensino do futsal. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 80-92, jul./dez. 2014.

TREVISAN, R. *Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Presidente Prudente: Melhoramentos, 2015. 2268 p.

VILLELA, A. Os Métodos de Planejamento na URSS. *Revista Brasileira de Economia*, Brasília, p.7-110, 1961. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/viewFile/1793/2750>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso-: Planejamento e métodos*. Bookman editora, 2015.

Recebido em: 13/06/2026

Aceito em: 28/07/2026